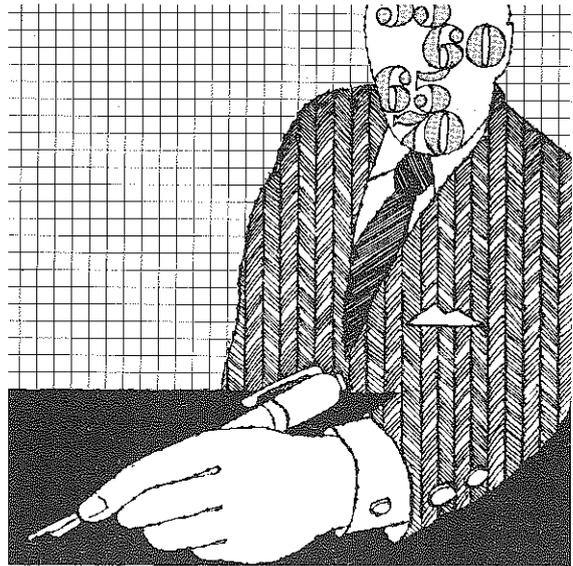
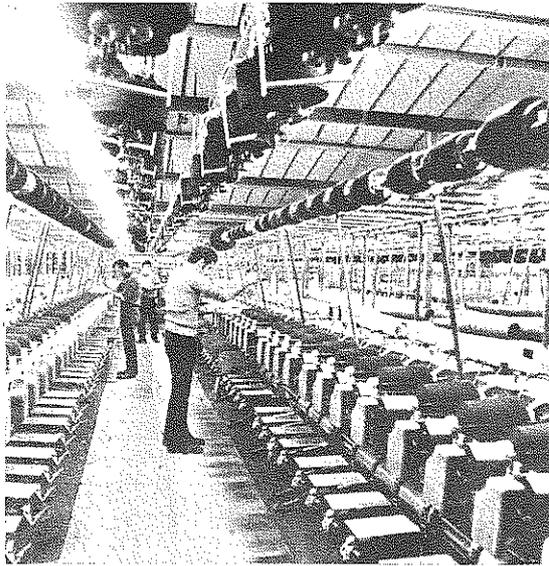


S&P

Febbraio 80



Scuola e professione / Problemi esperienze di formazione
Anno VIII n. 1 lire 1500 Abbonamento postale gruppo IV/70

Nel n. 4 del 1979 di questa rivista è apparso l'articolo di Augusto Palmonari «Legiferare sugli handicappati: un problema ancora da risolvere» che si concludeva invitando i lettori ad esprimere le proprie opinioni e a portare le proprie esperienze a proposito dei problemi sollevati.

Sono pervenuti i contributi seguenti a cura di Federico Dominici, Presidente dell'ANFFAS di Bologna, e Gianni Selleri, ricercatore all'Istituto di Psicologia di Bologna. Invitiamo di nuovo protagonisti, operatori e amministratori ad intervenire nel dibattito in modo che la discussione possa essere sviluppata e conclusa nei prossimi numeri.

continua la discussione...

Se c'è un handicappato in classe

di GIANNI SELLERI

specie se affetti da handicaps psichici o mentali — che ben poco hanno ottenuto dal ciclo quinquennale elementare — né vorrei impedire ai distretti scolastici di partorire soluzioni originali così come invocato dall'autore dello studio più volte citato, tanto più che ben conosco l'autorità e la competenza in materia dell'autore stesso. La proposta resta per me valida per un approfondimento solo quando saranno realizzate tutte le condizioni che ho ritenuto di illustrare. Diversamente penalizzeremo due volte l'handicappato: di ciò ne debbono prendere coscienza la scuola, gli enti, i sindacati, i privati e se del caso le associazioni interessate alla protezione degli handicappati e delle loro famiglie.

È opinione comune che i problemi dell'integrazione sociale degli handicappati siano soprattutto tecnici e perciò specifici e specialistici, competenza e responsabilità di pochi.

In realtà proporsi l'obiettivo della socializzazione degli handicappati significa mettere in discussione tutto il complesso dei servizi e delle condizioni sociali che interessano la generalità dei cittadini: sanità, scuola, occupazione, assetto urbanistico, tempo libero.

È infatti evidente che se queste strutture non sono adatte o facilmente fruibili per i normodotati, tanto meno lo saranno per i portatori di handicaps e che creare le possibilità per la loro partecipazione alla vita economica, culturale e sociale vuol dire migliorare la qualità di vita di tutti.

Nel nostro paese la stragrande maggioranza degli handicappati resta in un ruolo di marginalità; ciò è dovuto sia al ritardo delle riforme e a carenze generali della organizzazione sociale, sia agli atteggiamenti che la gente adotta verso e talvolta *contro* gli handicappati.

In questa prospettiva, una breve discussione informativa sui problemi dell'inserimento scolastico degli handicappati non ha destinatari specifici (insegnanti di appoggio, équipes), ma si riferisce alla scuola, intesa come

servizio sociale, ai suoi operatori, ai suoi organi collegiali e alle famiglie.

I dati raccolti nell'anno scolastico 1976-1977 attestano che sono state attuate esperienze di inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni *quantitativamente* positive:

Nord	23.128
Centro	9.886
Sud e isole	8.143
Totale	41.157

Gli inserimenti tuttavia riflettono una grande varietà di situazioni e di condizioni ambientali e non consentono ancora valutazioni metodologiche e organizzative, non solo per l'integrazione degli handicappati, ma anche per il processo di rinnovamento della scuola.

L'esperienza ha comunque dimostrato che il successo della integrazione scolastica ha come presupposto la sensibilizzazione degli operatori e dei docenti, direttamente o indirettamente coinvolti, al fine di evitare soluzioni conformistiche e tradizionalistiche da una parte o spinte emotive e demagogiche dall'altra.

Ciò presuppone preliminarmente un discorso sulla *educazione*.

Secondo la pedagogia tradizionale, l'educazione è sostanzialmente la trasmissione, da una generazione all'altra, delle conoscenze, dei valori e dei comportamenti funzionali ad un si-

stema di riferimenti indotti dallo sviluppo industriale e dall'ordinata organizzazione dei rapporti sociali. Il presupposto concettuale di questo intento è quello dell'*uguaglianza*, quindi della *normalità*, e dell'*efficienza*.

Si deve allora intendere che la scuola è aperta a tutti coloro che sono in grado di seguire un unico programma scolastico (uguale per tutti) e che chi non è uguale (deviante, «diverso») deve seguire un programma speciale separato dagli altri?

La distinzione fra *uguale* e *diverso* è la stessa che c'è fra *universale* e *individuale*. L'*uguaglianza* e l'*universalità* sono principi astratti che derivano dalla cultura illuministica, mentre i concetti di *individuale* e di *diverso* derivano da concrete applicazioni psico-sociali.

In questa seconda prospettiva l'educazione deve fondarsi sul riconoscimento dell'originalità di ciascuno e delle sue capacità di creare e di essere in modo autonomo. Allora il discorso educativo è un rapporto di comunicazione interpersonale, mai ripetitivo, che consente la formulazione di nuovi codici didattici e culturali e quindi anche l'accettazione e la rivalutazione dell'atipico e del diverso nella sua dimensione provocatoria e disorganizzante dei modelli culturali acquisiti.

Le attività scolastiche integrative, gli interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni, che costituiscono l'indicazione legislativa per l'integrazione dei portatori di handicaps, costituiscono l'evoluzione della pedagogia istituzionale e il definitivo superamento della distinzione fra educazione *speciale* e *normale* e dei suoi presupposti selettivi: anzi, tutta l'educazione deve essere *speciale*.

«Inserimento» significa diverse cose: recuperare i bambini già istituzionalizzati o svantaggiati; evitare nuove forme di emarginazione; preparare la scuola; provvedere e programmare le strutture necessarie e operatori capaci; promuovere una prospettiva socio-pedagogica che valorizzi soprattutto la relazione e la comunicazione.

È invece opinione abbastanza diffusa che basti inserire l'handicappato nella scuola normale per fare quasi magicamente sparire il suo handicap. In molti

casi sembra prevalere l'aspetto politico dell'inserimento e non si pone attenzione alle condizioni tecniche della sua realizzazione.

Si crea così un'area culturale ideologica ambigua e carica di equivoci che alla fine determina la contrapposizione: da una parte vi sono coloro che ritengono che la socializzazione si attui con la sola presenza fisica dell'handicappato tra gli altri bambini, dall'altra parte, con riferimento al deficit di apprendimento, si ritiene che occorran strutture specializzate per «guarire» gli handicappati.

Occorre dunque trovare il punto di equilibrio fra la tendenza riabilitativa e quella socializzante che non possono mai essere disgiunte, né prevalere l'una sull'altra.

Il che significa che non si può *inventare* l'inserimento tutte le volte che vi è un alunno handicappato, ma che occorre definire modelli metodologici che valgano nelle diverse situazioni. Le tappe principali dell'inserimento dovrebbero essere:

- la diagnosi precoce
- l'informazione alla scuola
- la presenza di personale di supporto (non necessariamente «specialistico» e comunque collegato coi servizi sociosanitari territoriali)
- la sensibilizzazione dei genitori
- la partecipazione della comunità
- la programmazione dell'inserimento
- la revisione della didattica tradizionale.

Solo a queste condizioni sarà possibile l'accettazione dell'handicappato con le sue carenze e con le sue capacità di autonomia.

Sul piano pratico si dovrebbe anzitutto accertare il *bisogno*: a) vi sono attività che l'handicappato può svolgere come gli altri e in questo caso non deve essere aiutato in modo diretto; b) esistono altre attività che richiedono all'handicappato più tempo: in questa situazione sarà sufficiente accettare ritmi di apprendimento e quindi di comportamento differenziati; c) vi sono infine cose che l'handicappato non può assolutamente fare e allora deve essere esonerato con o senza attività integrative.

Un'esperienza decisiva è costituita per molti insegnanti dalle

difficoltà o impossibilità di apprendimento da parte degli handicappati insufficienti mentali, secondo il presupposto che il risultato dell'insegnamento è «il saper leggere, scrivere e far di conto».

In realtà si tratta di una concezione dell'«apprendimento» estremamente riduttiva e parziale. Per l'alunno irregolare psichico la scuola, intesa come comunità sociale, non deve avere né una funzione terapeutica (guarire il deficit), né compiti assistenziali e custodialistici (come se fosse un istituto) né neppure pretendere risultati didattici commisurabili a quelli normali. La scuola nei confronti dell'alunno insufficiente mentale deve proporsi soprattutto intenti di socializzazione e di comunicazione con i seguenti obiettivi essenziali: valorizzare e far emergere tutte le possibili capacità di autonomia, motivare i soggetti alle relazioni ed ai compiti che possono svolgere, determinare quindi autostima e stabilità emotiva.

Se alla fine della scuola dell'obbligo il soggetto non saprà né leggere né scrivere ma avrà imparato ad autogestirsi ed a stare insieme con gli altri, egli potrà facilmente inserirsi nei cicli della formazione professionale e quindi nell'attività produttiva, diverso ma uguale.

Occorre infine analizzare brevemente i rapporti che si stabiliscono complessivamente fra insegnante, alunno handicappato e alunni normodotati.

Premesso che il comportamento infantile è orientato all'adattamento alla realtà e utilizza comunque risorse inadeguate alle richieste dell'ambiente (ciò che costituisce il presupposto dello sviluppo psicofisico), occorre allora evitare ogni atteggiamento iperprotettivo in quanto riduce la possibilità di autorealizzazione a causa dell'«aiuto sostitutivo».

Il rischio è costituito da una valutazione eccessiva dell'handicappato, tale da escludere qualsiasi intervento finalizzato ai compiti della scuola, per cui ci si limita ad atteggiamenti «assistenziali» che finiscono per alienare l'alunno portatore di handicaps.

Una particolare attenzione dovrà essere posta nelle relazioni che si instaurano fra l'alunno handicappato e gli altri compagni di classe per evitare sia i



Il Ministro della pubblica istruzione (circolare 28 luglio 1979) precisa: «...il processo di integrazione va rapportato alla peculiarità del singolo soggetto e non consente generalizzazioni. Naturalmente l'attività di sostegno non è un'azione meramente "creativa", da lasciare all'intuizione ed alla inventiva dei singoli operatori, e quindi alcuni criteri di fondo che costituiscono il presupposto di una valida metodologia di intervento possono essere proposti. Sembra utile richiamare alcuni criteri che sono emersi dalla esperienza di diversi operatori che hanno agito e che agiscono con risultati positivi.

Le esperienze positive si verificano soprattutto dove la responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe, ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi. Altro elemento determinante per il successo dell'integrazione è la precisa individuazione delle condizioni soggettive del bambino, degli handicaps veri e propri e, di conseguenza, dei suoi specifici «bisogni educativi». Terza condizione è l'esistenza di insegnanti di classe e di sostegno e, per la scuola media (indipendentemente dalla materia che essi professano) capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno.

Anche il processo di socializzazione esige sia la conoscenza della specifica situazione del soggetto, sia quella del gruppo e della comunità scolastica in cui esso viene inserito...

È chiaro, per esempio, che debbano essere diversi i tempi e i modi dell'intervento di sostegno in favore di un alunno non vedente o non udente rispetto a quelli in favore di un insufficiente mentale. Nel primo caso prevarranno i problemi dell'acquisizione degli strumenti della comunicazione, nel secondo quelli della stimolazione di certe facoltà in ritardo di evoluzione.

Così pure tutte le indicazioni sulle «competenze» e sui «tempi aggiuntivi» vanno rapportate alle singole situazioni e non possono essere generalizzate se non come indirizzi globali entro i quali bisogna operare.

Tali riflessioni, suggerite dalla reale complessità del problema dell'integrazione degli alunni in difficoltà, esigono che — da parte dell'Amministrazione scolastica come da parte degli Enti locali, secondo le rispettive competenze — siano assicurati tutti gli interventi previsti dalla legge e resi possibili dalle disponibilità di bilancio. In particolare, per ciò che concerne la questione dei criteri di definizione dei soggetti portatori di handicaps, definizione assai spesso lasciata alla discrezione degli insegnanti, con il rischio che vengano classificati, anche in buona fede, come handicappati alunni che in realtà tali non sono, occorre dare ulteriori precisazioni, per evitare incertezze, fraintendimenti e possibili abusi...».

comportamenti aggressivi e di rifiuto, sia quelli conformistici e imitativi dell'eccessiva oblatività e protezione degli insegnanti. Per quanto sopra esposto risulta evidente che «avere un handicappato in classe» non è un fatto che possa essere semplicisticamente sbrigato con luoghi comuni o con atteggiamenti di tipo paternalistico.

È senz'altro utile e forse inevitabile che in questo momento la scuola dell'obbligo svolga compiti di supplenza per le carenze degli altri servizi sociali nei confronti degli handicappati (ed è questo il nodo politico dell'inserimento).

Sembra comunque indispensabile che la comunità scolastica ed in particolare gli insegnanti approfondiscano le motivazioni e gli aspetti sociali del problema.

Nota

Per una documentazione legislativa e delle disposizioni amministrative relative all'inserimento scolastico dei portatori di handicap:

- legge n. 118 del 30/3/1971, art. 28
- legge n. 517 del 4/8/1978, art. 2 e 7
- circolari del Ministero della Pubblica Istruzione n. 227 dell'8/8/1975; n. 228 del 29/9/1976; n. 229 del 29/9/1976; n. 216 del 3/8/1977; n. 199 del 28/7/1979.

Per la bibliografia si può controllare il recente: «L'inserimento degli handicappati nella scuola dell'obbligo» di L. Belomo e L. Ribolzi - Il Mulino, Bologna.